

Längerfristige Veränderungen im Bildungswesen: Stufen eines Entwicklungsprozesses von Klassenauseinandersetzungen?

Fischer-Kowalski, Marina

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Fischer-Kowalski, M. (1981). Längerfristige Veränderungen im Bildungswesen: Stufen eines Entwicklungsprozesses von Klassenauseinandersetzungen? In J. Matthes (Hrsg.), *Lebenswelt und soziale Probleme: Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages zu Bremen 1980* (S. 521-536). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-188379>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Längerfristige Veränderungen im Bildungswesen – Stufen eines Entwicklungsprozesses von Klassenauseinandersetzungen?

Marina Fischer-Kowalski

Folgendes habe ich in diesem Beitrag¹ vor: erstens möchte ich den von mir gebrauchten Entwicklungsbegriff erläutern und auch inhaltlich sagen, was ich als historische „Entwicklungslogik“ des Bildungswesens auffasse; zweitens möchte ich an einigen strategischen Punkten belegen, daß eine solche Analyse auch empirisch Hand und Fuß hat, sich heuristisch bewährt; und drittens will ich eine Schlußbemerkung zum methodischen und inhaltlichen Nutzen eines entwicklungstheoretischen Zuganges zu Geschichte machen.

1. Entwicklungsbegriff und „Entwicklungslogik“ des Bildungswesens

Die formalen Attribute des Entwicklungsbegriffs, wie ihn die kognitiven Entwicklungstheorien (z.B. Piaget, z.T. auch Freud) einerseits, der historische Materialismus andererseits fassen, sind sehr ähnlich: in allen Fällen handelt es sich um die Konzeption eines in qualitativ unterscheidbaren Schritten verlaufenden Prozesses; die einzelnen Entwicklungsschritte sind nicht mechanisch aneinandergereiht, ihre Dauer ist nicht determiniert, auch ist zugelassen, daß spätere Entwicklungsschritte nie erreicht werden. Es handelt sich jedoch um einen nicht umkehrbaren Prozeß, bei dem in der Regel auch kein Schritt ausgelassen werden kann. Jede Stufe ist durch einen spezifischen Widerspruch gekennzeichnet, dessen Aufhebung und Ablösung durch einen neuen den Übergang in die nächste Stufe oder Phase markiert. Trotz qualitativer Veränderungen wird Identität aufrechterhalten – die theoretische Legitimation, auch bei gesellschaftlichen, historischen Prozessen von einer solchen Beibehaltung von Identität zu sprechen, läßt sich daraus gewinnen, daß man die einzelnen Schritte als Stufen in der Entfaltung eines Grundwiderspruches auffaßt (auch wenn das jetzt etwas „orthodox“ klingt).

Die einzelnen Stufen dieses Prozesses lassen sich daran erkennen, daß eine bestimmte Form des Widerspruchs dominiert – das ist weder auf individualgeschichtlicher noch auf gesellschaftlicher Ebene methodisch so einfach, da man keineswegs davon ausgehen kann, daß die einzelnen Phasen zeitlich völlig disjunkt sind: die Übergangsphasen können unter bestimmten Bedingungen sehr lange dauern.

Mit einem solchen spezifischen Entwicklungsbegriff möchte ich nun die Geschichte des Bildungswesens in den europäischen Ländern strukturieren. Ich werde

dabei so vorgehen, daß ich zuerst die einzelnen Phasen beschreibe und dann auf den Grundwiderspruch eingehe, der diesen Entwicklungsprozeß vorantreibt.

Bei der Beschreibung der Phasen muß ich historisch etwas ausholen, um meinem Anspruch Genüge zu tun, der eine gewaltsame analytische Terminisierung verbietet; der Beginn und das Ende von Prozessen lassen sich nicht beliebig abschneiden.

Die *erste Phase*, die, zeitlich gesprochen, in den meisten europäischen Ländern vom Hochmittelalter bis ins 18. Jahrhundert reicht, ist auf der abstrakten Ebene durch eine sehr einfache Form des Widerspruchs zu kennzeichnen: das Volk kämpft um die Verfügung über gesellschaftlich akumulierte Wissen (Lesen lernen – die Bibel selber lesen), und die herrschenden Klassen – weltlicher und kirchlicher Feudaladel – haben genau das gegenteilige Interesse. Für die ökonomischen Reproduktionsbedingungen des Feudalismus war die „gebildete“ Arbeitskraft überflüssig, der Alphabetismus trieb die Bauern nur in die Arme der Reformation und des Aufbruchs, ohne im geringsten ihren ökonomischen Nutzen für die Herren zu erhöhen. Auch für die Reproduktion der Klassenposition der Herren selbst war organisierte Bildung nahezu irrelevant. Daß es überhaupt gesellschaftliche Bildungseinrichtungen – nämlich die Universitäten – gab, verdankte sich der Tatsache, daß die Feudalherrschaft nicht mehr ungebrochen war: der Entstehung der Städte und des städtischen Bürgertums.² Innerhalb dieser Institutionen bildete sich der gesellschaftliche Widerspruch zwischen Volk und Feudalherren in voller Schärfe ab: aus ihnen als Ausbildungsstätten streitbarer Prediger zur Verbreitung der katholischen Sache gingen auch die Köpfe und Katalysatoren des Aufbruchs hervor: Johann Hus war Rektor der Universität Prag, John Wicliff Rektor in Oxford, Martin Luther und Thomas Münzer Professoren – von den vielen kämpferischen Wanderpredigern ganz zu schweigen.

Die Beseitigung dieses Widerspruchs gelang im Sinne der herrschenden Klasse erfolgreich: *mittels Repression nahezu das gesamte Volk dumm und untätig zu halten*.³ Im katholischen Bereich wurden die Universitäten finanziell und personell für lange Zeit total dezimiert und geistig der Kontrolle der Jesuiten überantwortet, andere Bildungseinrichtungen entwickelten sich nur ganz langsam unter der Oberfläche.⁴

Mit der schrittweisen Durchsetzung der kapitalistischen Produktionsweise und des bürgerlichen (vorerst absolutistischen) Staates nimmt der Widerspruch jedoch eine andere Form an, die eine rein repressive Lösung nicht mehr gestattet.

Diese *zweite Phase*, die zeitlich in den meisten europäischen Ländern vom späten 18. Jahrhundert bis in das frühe Zwanzigste reicht, läßt sich durch eine neue Lösung charakterisieren. Ihre Voraussetzung ist, daß organisierte Bildung (im Gegensatz zu auf praktischer Nachahmung beruhender Erfahrung) für die tragende Klasse dieser Produktionsweise einen völlig anderen Stellenwert hat: die sog. „intelligente“, von den Erfahrungen des eigentlichen Produktionsprozesses ablösbare permanente Umwälzung der Produktionstechnik und der Techniken der Kapitalverwertung ist die zentrale Komponente ihrer *ökonomischen* Durchsetzung. War Bildung in den Händen der Bauern eine politische, so ist sie in den Händen des Bürgertums eine politische und ökonomische Waffe. Und diese Klasse setzt auch für sich und die sich von ihm abspaltenden kleineren Brüder (das städtische Kleinbürgertum) die Schaffung und Reform gesellschaftlicher Bildungseinrichtungen durch. Das bürgerliche Berechtigungswesen ist gleichsam ein Nebenprodukt des Spaltungsprozesses dieser Klasse: wer ein richtiger Bürger ist, der braucht zur

Reproduktion seines gehobenen Lebensunterhalts keinen Dokortitel, aber wenn der Besitz des Vaters vielleicht nicht mehr ernähren kann, der wird mit Bildungsberechtigungen versorgt und kann dann, auch ohne Adelstitel, in den höheren Beamtenrängen und den (mehr oder weniger) freien Berufen ein standesgemäßes Auskommen finden.

Ganz anders beschaffen ist die nun einsetzende Bildung fürs Volk, für die Arbeiter und Bauern. Sie berechtigt zu gar nichts, sie wird als Zwang auferlegt und unter Strafe fallen jene, die sich ihr entziehen. Industrielle Zeitdisziplin, Lesen, Schreiben und die Grundrechnungsarten sollten die Kinder des Volkes lernen, aber sonst möglichst nichts, was ihnen von Nutzen hätte sein können⁵ – und einige Verordnungen im alten Österreich und in Preußen enthalten Ermahnungen derart, die Schüler mögen „nur solche Begriffe erhalten, welche sie in ihren Arbeiten nicht stören und mit ihrem Zustande unzufrieden machen, ... sondern vielmehr ihr ganzes Gedankensystem auf die Erfüllung ihrer moralischen Pflichten ... einschränken“. (Verordnung der Vereinigten Hofkanzley in Wien 1804).

Die für diese zweite Phase charakteristische Lösung des Widerspruchs heißt also, auf eine Formel gebracht, Einrichtung *klassenspezifischer Ausbildungsgänge*, wobei innerhalb der bürgerlichen Einrichtungen Identitätsbildung und Qualifizierung, innerhalb der Einrichtungen fürs Volk Repression und Kontrolle dominieren. „Klassenspezifisch“ ist in dieser Phase zu verstehen als „aus einer bestimmten Klasse stammend“, nicht im Sinne der Zuweisung in eine bestimmte Klasse. Bildung soll die Zugehörigkeit ausweisen, sie verhilft aber eben nicht zu jenem Besitz an Produktionsmitteln, der die Klassenposition ausmacht. Daher reproduziert sich innerhalb der bürgerlichen Bildung der Widerspruch aufs neue: die Bildungsinhalte sind vorwiegend darauf gerichtet, bürgerliche Identitäten zu erhalten trotz ökonomischer Deklassierung und beinhalten kaum Elemente, die für den Gebrauchswert der Arbeitskraft oder für die Bewältigung des Alltags überhaupt direkt funktional sind (ich denke da vor allem an das Gymnasium, aber zu einem Gutteil trifft es auch die Universitäten), während faktisch doch ein Teil der so produzierten Bildungsbürger sich dann als entlohnte Arbeitskraft verdingen muß. Bei den Berufsbeamten war ein System geschaffen worden, das diesen Widerspruch sozusagen rechtlich lähmte: die Regulierung über Berechtigungswesen, versteinerte Kompetenzen und Pragmatisierung schloß Konkurrenz zwischen Arbeitskräften weitgehend aus und minimierte die Auswirkungen tatsächlicher „Tüchtigkeit“ auf den Lebensverlauf. Auf dem „privaten“ Arbeitsmarkt jedoch mußte dieser Widerspruch voll zum Tragen kommen. Dagegen half auch nichts, daß sich dieses bürgerliche Bildungswesen schrittweise von einem aggressiven zu einem defensiven System wandelte: die Forderungen nach Abschaffung der Zensur, der Lernfreiheit und dem Brechen der Adelsvorrechte wichen im Laufe des 19. Jahrhunderts der verstärkten Bemühung um soziale Abschottung: so kann z.B. Kaelble 1978 für zahlreiche europäische Universitäten zeigen, daß die soziale Rekrutierung der Studenten niemals so sehr auf die höheren Klassen beschränkt war wie in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Ähnlich defensiv war die Abschottung gegenüber Frauen, und die Betonung von Disziplin, Ordnung und Erhaltung des Niveaus des abendländischen Bildungsgutes. All dies trug dazu bei, die Übergangsphase beträchtlich zu verlängern, sodaß sie in vielen europäischen Ländern (z.B. in der Bundesrepublik und in Österreich) noch immer nicht abgeschlossen ist.

Aber warum muß es überhaupt einen qualitativen Sprung, eine neue Phase geben? Dies werde ich im zweiten Teil meines Referates, auch anhand einiger

empirischer Belege, näher ausführen. An dieser Stelle will ich vorerst nur die Schlußfolgerungen präsentieren.

Die nach dieser Entwicklungslogik *dritte Phase* wäre in ihrer „reinen“ Form (die historisch kaum irgendwo verwirklicht ist) die Unterwerfung aller Kinder unter ein *einheitliches System von Leistungsdruck und Konkurrenz*. Dieses System wäre klassenspezifisch in dem Sinn, daß es tatsächlich eine Zuweisungsfunktion für Klassenlagen erfüllt und die Betroffenen auch mit den dafür notwendigen Voraussetzungen ausstattet, nicht unbedingt aber in dem früheren Sinne, daß es nur Kinder einer bestimmten Klassenherkunft rekrutiert. Scheinbar stellt das eine ideale neue Lösung dar, die den alten Widerspruch zwischen Qualifizierung und Repression aufhebt, indem es ohne unnützen Aufwand beides auf einmal produziert: Tüchtigkeit und freiwillige Unterwerfung. Allerdings trägt sie, so scheint mir, ihren todbringenden Widerspruch bereits in sich; nämlich den Widerspruch zwischen der Notwendigkeit, möglichst alle in dieses Rennen einzubinden und daher privilegierte Positionen, die nicht am Besitz von Produktionsmitteln hängen, mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auch anbieten zu können, und den Schranken, die die ökonomische Entwicklung dem auferlegt. Ein wichtiger weiterer Widerspruch schleppt sich herüber aus der davorliegenden Phase: daß die ökonomischen und die sozialen Reproduktionsinteressen des Bürgertums als Klasse sich nicht decken. Von ökonomischem Interesse sind hauptsächlich frei wählbare Arbeitskräfte, deren Gebrauchswert in möglichst günstiger Relation zum Lohn steht und deren Einsatz in der Hierarchie keine Legitimationsprobleme erzeugt. Die sozialen Interessen richten sich aber auch auf die Sicherung der eigenen und der familiären Kontinuität der engeren Verbündeten durch die Möglichkeit der Weitergabe von Status an die Kinder, auch dann, wenn er nicht durch Eigentum zu sichern ist. Für diesen Widerspruch gibt es vielleicht einen einigermaßen stabilen Kompromiß: freier Leistungswettbewerb für „die anderen“, abgesonderte und geschützte Bildungsstätten für die eigenen Kinder.

Bevor ich aber darauf noch einmal etwas genauer zurückkomme, zur Frage: Ergibt es Sinn, von einem „Grundwiderspruch“ zu reden, der in qualitativ gewandelten Formen wiederkehrt?

Den Grundwiderspruch würde ich sozusagen in der „Natur“ des menschlichen Bewußtseins festmachen. Ob man es mit Luhmanns Sinnbegriff oder mit Enzensbergers Bewußtseinsbegriff faßt, das Ergebnis bleibt: menschliches Bewußtsein ist nie voll steuerbar, das Denkmögliche schließt immer auch das Denkmögliche mit ein, eine erschlossene neue Dimension neben den erwünschten, zugelassenen Alternativen immer auch die verbotenen. Alle gesellschaftlichen Einrichtungen zur Produktion und Reproduktion von Bewußtsein haben mit diesem Problem zu kämpfen. Zu einem zentralen gesellschaftlichen Widerspruch wird diese Eigenschaft des menschlichen Bewußtseins erst unter der Bedingung von Klassenherrschaft, als Spaltung zwischen *Selbstbewußtsein der eigenen Interessen und der Möglichkeiten ihrer Durchsetzung* (jeglicher Herrschaft stets gefährlich), und *nützlichem Bewußtsein, ausbeutbarem Bewußtsein*. Es bedarf großer institutioneller Anstrengungen, das eine ohne das andere zu produzieren, und es gelingt nie ganz. Man kann diesen Grundwiderspruch daher auch anders formulieren, nämlich als Klassengegensatz: herrschende Klassen sind prinzipiell an einer Monopolisierung und Kontrolle, unterdrückte, ausgebeutete Klassen an einer freien Teilhabe am gesellschaftlich akkumulierten Wissen interessiert.

Dieser Gegensatz nimmt allerdings historisch sehr unterschiedliche Formen an – die in einem ersten Anlauf nachzuzeichnen habe ich versucht. Er kommt in allen großen sozialen Bewegungen zum Ausdruck: seien es die Bauernaufstände des 15. und 16. Jahrhunderts, die der Kirche das Monopol auf die Bibel entreißen wollten, seien es die bürgerlichen Revolutionen, die Informations- und Lernfreiheit forderten, oder sei es die Arbeiterbewegung, die freien Zugang zu Bildung für alle verlangte. Was historisch dabei herauskam, hing sehr stark auch von den Interessen anderer Klassen und von Bündnisstrukturen ab, die durch die Organisation gesellschaftlicher Arbeit bestimmt werden. Je mehr nützliches, ausbeutbares Bewußtsein die Organisation gesellschaftlicher Arbeit auch bei den unterdrückten Klassen voraussetzt, desto prekärer wird die Gefahr des Umschlagens in Selbstbewußtsein der eigenen Interessen, desto aufwendigere und komplexere Vorkehrungen dagegen sind nötig. Auch falsches Bewußtsein ist allemal instabiler als Bewußtlosigkeit⁶. Insofern handelt es sich bei dieser Entwicklung um einen gerichteten, nicht umkehrbaren Prozeß.

2. Gegenwärtige Widersprüche im Bildungswesen und mögliche Weiterentwicklung

Drei Fragen sind offen geblieben: Warum muß es einen Übergang von Phase 2 zu Phase 3 in der Entwicklung des Bildungswesens geben und inwiefern handelt es sich dabei um einen qualitativen Sprung? Ferner: Inwiefern ist die Feststellung gerechtfertigt, das Bildungswesen der Phase 3 sei „klassenspezifisch“ in einem neuen Sinn, und wieso ergibt sich daraus ein neuer Widerspruch? Und schließlich: mit welchem Recht kann ich behaupten, der Widerspruch der Phase 2 werde sozusagen weitergeschleppt und wirke sich dabei stabilisierend auf das Gesamtsystem aus? Zuletzt bleibt noch zu fragen: wie wird es gemäß dieser „Entwicklungslogik“ weitergehen?

Warum es zum Übergang von der 2. Phase (Bereitstellung von Ausbildungsgängen differenziert nach Klassenherkunft) zur 3. Phase (einheitliches Konkurrenzsystem) kommen muß, ist eigentlich ganz einfach zu beantworten: weil erstmalig das weiterführende Bildungswesen Arbeitskräfte, nicht Besitzer von Produktionsmitteln, hervorbringen soll, die in eine fein abgestufte betriebliche Hierarchie passen. Diese Arbeitskräfte sind auch ganz einfach zu benennen: Angestellte und Beamte.

Um noch einmal zu rekapitulieren: in der Phase 2 hatte das Bildungswesen für die Reproduktion der Klassen nur eine supplementäre, periphere Funktion zum Besitz/Nichtbesitz von Produktionsmitteln: der Eintritt in eine Klasse erfolgt durch das Erben von Eigentum, nicht durch Bildung – diese stellt nur eine „standesgemäße“ Begleitmaßnahme zur Gewinnung und Erhaltung von Identität und Selbstbewußtsein, und nur sekundär von ökonomisch relevanten Qualifikationen, dar. In der Phase 3 jedoch greift das Bildungswesen in den Prozeß der Klassenreproduktion direkt ein, erhält also eine Zubringerfunktion zu Klassenlagen und generiert vor allem eine Abgrenzung: die zwischen Arbeiterklasse und „neuer Mittelklasse“, während sich das – noch durch Besitz an Produktionsmitteln gekennzeichnete – alte Kleinbürgertum langsam auflöst.

Beide – die Entstehung der „neuen Mittelklasse“, der Angestellten und Beamten, und die schrittweise Auflösung des alten Kleinbürgertums – hängen mit der zunehmenden Konzentration von Kapital zusammen. Es kommt zu Umwäl-

zungen der Produktions- und Verwertungsverfahren, die eine immer größere Steuerungs- und Kontrollkapazität in den Händen der Kapitaleigner voraussetzen (vgl. dazu Braverman 1974) und einen steigenden Arbeitsaufwand im Zirkulationsbereich (Banken, Handel, Versicherungen) mit sich bringen, was an geeignete Stäbe delegiert werden muß. Hand in Hand damit geht ein ökonomischer Deklassierungsprozeß weiter Teile des Kleinbürgertums und (ehemaligen) Bürgertums, die dem Konkurrenzdruck mangels Kapital nicht gewachsen sind und sich daher nach einem anderen Lebensunterhalt umschauen müssen.

Damit wird die Schaffung eines einigermaßen loyalen, diese Geschäfte des Kapitals mit innerer Überzeugung verrichtenden Sektors der Lohnabhängigen zu einer Überlebensfrage des Kapitalismus. Die Rekrutierung dieses Sektors – vorerst wohl aus Abkömmlingen deklassierter Teile des alten Kleinbürgertums – geschieht über das Bildungswesen, ebenso die Herstellung ihres spezifischen Arbeitsvermögens und ihrer Loyalität.

Ich kann bei der gebotenen Kürze nicht ausreichend begründen, warum ich die Auffassung von Poulantzas (1976) teile, daß es sich bei diesem Sektor der Lohnabhängigen (den Angestellten und Beamten) tatsächlich um eine neue Klasse handelt; ich kann lediglich in Stichworten andeuten, wie diese Argumentationskette verlaufen würde: die Abgrenzung zwischen Arbeiterklasse und neuer Mittelklasse deckt sich, soweit das bei historisch gewachsenen Phänomenen überhaupt möglich ist, mit dem Zusammenfallen der Abgrenzung produktiver/unproduktiver Arbeit und geistiger/körperlicher Arbeit.⁷ Ich habe in anderem Rahmen (vgl. Fischer-Kowalski & Bucek 1980) empirisch zu zeigen versucht, daß diese Abgrenzungen ziemlich gut übereinstimmen mit der angeblich bedeutungslosen zwischen Arbeitern und Angestellten; die Abweichungen von dem, was man aus den „reinen“ theoretischen Annahmen ableiten müßte, sind gut als Produkt eben dieses historisch Gewachsenseins zu identifizieren. Für Österreich etwa kann man nach den sorgfältigen Analysen von Haller (1979, 1980) sagen, daß sich der Bereich, in dem die einzelnen Abgrenzungen einander widersprechen, in der Größenordnung von unter 10% bewegt – eine Größenordnung, bei der man nach meiner Auffassung noch nicht davon reden kann, daß hier empirische Unschärfe zur Immunisierung einer theoretischen These gegen Kritik und Widerlegung verwendet wird.⁸

Diesen Angestellten und Beamten wird nun – auf Basis der delegierten Aufgaben von Überwachung und Kontrolle, Produktionsverbreitung und Planung einerseits, Inganghaltung des Kapitalflusses in Handel und Verwaltung andererseits – eine besondere „Vertrauensstellung“ eingeräumt, die von arbeitsrechtlichen Bevorzugungen bis zu Aufstiegsmöglichkeiten reicht. Für deren Legitimation spielt das Bildungssystem eine entscheidende Rolle: von Angestellten wird erwartet, daß sie sich „benehmen“ können und „Manieren haben“, daß sie „hochdeutsch sprechen“ – mit einem Wort, Angestelltenarbeit insgesamt beansprucht einen kulturellen Nimbus, ohne daß das mit dem eigentlichen Funktionsvollzug sehr viel zu tun haben muß.

Nun: diese Angestellten und Beamten haben seit Beginn dieses Jahrhunderts gewaltig expandiert, von einer kleinen Minderheit sind sie zu etwa 40% der Berufstätigen angewachsen – die Expansion des weiterführenden Bildungswesens verlief damit nicht nur weitgehend parallel, sondern ihre Absolventen wurden auch ganz konkret von diesem Sektor absorbiert.

Die offenbar seit Jahrzehnten geltenden Zuordnungsregeln zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem kann man folgendermaßen formulieren: wer weiter-

Tabelle 1: In welche berufliche Stellung führen Ausbildungsgänge? (Sonderauswertung des „Mikrozensus“ 1977/1, eigens zur Verfügung gestellt vom Österreichischen Statistischen Zentralamt)

| Höchste abgeschlossene Ausbildung | Insgesamt (N) | berufliche Stellung | | | Selbständige und Mithelfende außerhalb der Landwirtschaft |
|---|------------------|--|---------------|------------------|---|
| | | Selbständige und Mithelfende in der Landwirtschaft | Ar- beiter | Ange- stellte | |
| 20- bis 24jährige | | | | | |
| Pflichtschule | 94.104 | 13% | 59% | 27% | 1% |
| Lehre | 146.976 | 3% | 52% | 43% | 2% |
| mittlere Schule | 47.104 | 6% | 9% | 84% | 1% |
| höhere Schule | 17.907 | 1% | 8% | 87% | 5% |
| Hochschule | 4.431 | — | 1% | 99% | — |
| Zusammen | 306.472 | 6% | 45% | 48% | 1% |
| 25- bis 29jährige | | | | | |
| Pflichtschule | 81.942 | 19% | 56% | 23% | 3% |
| Lehre | 130.957 | 4% | 46% | 45% | 5% |
| mittlere Schule | 35.961 | 6% | 6% | 80% | 7% |
| höhere Schule | 29.795 | 1% | 4% | 92% | 4% |
| Hochschule | 12.325 | — | 2% | 95% | 3% |
| Zusammen | 290.981 | 8% | 38% | 50% | 4% |
| 30- bis 39jährige | | | | | |
| Pflichtschule | 223.852 | 23% | 50% | 23% | 4% |
| Lehre | 276.785 | 3% | 35% | 49% | 10% |
| mittlere Schule | 79.341 | 4% | 8% | 77% | 11% |
| höhere Schule | 59.121 | 1% | 2% | 90% | 8% |
| Hochschule | 37.383 | — | — | 85% | 15% |
| Zusammen | 708.067 | 9% | 31% | 52% | 8% |

führende Schulbildung genossen hat, kann zu 90% darauf rechnen, nicht Arbeiter oder Bauer, sondern Angestellter/Beamter bzw. Selbständiger zu werden. Wer hingegen nicht einmal die Pflichtschule erfolgreich abgeschlossen hat (bzw. nur ihre alte Form, nämlich die Volksschule, oder ihre neue Diskriminationsform, nämlich die Sonderschule), muß zu 90% mit einer beruflichen Stellung als unqualifizierter Arbeiter oder Bauer rechnen. (Vgl. Tab. 1 und Tab. 2). Anders formuliert: weiterführende Schulen (auch: mittlere, deren formaler Berechtigungsnachweis dem einer Lehre gleichzusetzen ist) produzieren zu 80% bis 100% künftige Angestellte und Beamte. Die Zuordnung ist, wohlgemerkt, nicht uneindeutig: auch durch Aufstieg innerhalb des Beschäftigungssystems kann man in die neue Mittelklasse gelangen; aber schulische Weiterbildung kommt einer 90%-Garantie gleich, sich nicht mehr als Arbeiter durchs Leben schlagen zu müssen, eine Garantie, die auch durch spätere Abwärtsmobilität nicht aufgehoben wird (vgl. Schmeikal 1978). Genau in diesem Sinne ist das Bildungswesen klassenspezifisch: dazu da, „geistige Arbeiter“, „unproduktive Arbeiter“, mit einem Wort Angehörige

Tabelle 2: Pflichtschulabsolventen nach ihrer später erreichten beruflichen Stellung (Sonderauswertung des „Mikrozensus“ 1973/4, nicht hochgerechnet)

| | berufliche Stellung im Alter zwischen | | | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------|----------|------------------------|----------|----------|
| | 22 bis unter 32 Jahren | | | 32 bis unter 42 Jahren | | |
| | Schulentscheidung zwischen | | | | | |
| | 1950 und 1965 | | | 1940 und 1955 | | |
| | männlich | weiblich | zusammen | männlich | weiblich | zusammen |
| Nur Volksschulabschluß nichts weiter | | | | | | |
| Anteil an Kohorte | 17% | 23% | 20% | 28% | 43% | 36% |
| Von diesen werden: | | | | | | |
| Hilfs- und Anlernarbeiter | 63% | 35% | 52% | 54% | 32% | 45% |
| Landwirte | | | | | | |
| und Mithelfende | 26% | 51% | 36% | 31% | 57% | 42% |
| Zusammen | 89% | 85% | 88% | 85% | 90% | 87% |
| Hauptschulabschluß nichts weiter | | | | | | |
| Anteil an Kohorte | 9% | 18% | 13% | 8% | 23% | 15% |
| Von diesen werden: | | | | | | |
| Hilfs- und Anlernarbeiter | 43% | 29% | 37% | 42% | 39% | 40% |
| Landwirte | | | | | | |
| und Mithelfende | 16% | 18% | 17% | 19% | 21% | 20% |
| Zusammen | 59% | 47% | 54% | 62% | 60% | 60% |
| nur Pflichtschule | | | | | | |
| Anteil an Kohorte | 26% | 40% | 33% | 36% | 66% | 51% |
| Von diesen werden: | | | | | | |
| Hilfs- und Anlernarbeiter | 54% | 32% | 45% | 51% | 35% | 43% |
| Landwirte | | | | | | |
| und Mithelfende | 22% | 36% | 28% | 28% | 45% | 36% |
| Zusammen | 76% | 68% | 73% | 80% | 79% | 79% |

der neuen Mittelklasse zu rekrutieren. Für Österreich habe ich das im Zeitvergleich und für die verschiedenen Altersgruppen empirisch nachgewiesen; Daten aus der Bundesrepublik und Frankreich, wenngleich nicht in genau dieser Weise aufgeschlüsselt, weisen in die gleiche Richtung. Und es lassen sich auch einige Hinweise dafür finden, daß mit der weiteren Expansion des Bildungswesens nicht der Anteil der schulisch höher gebildeten Arbeiter steigt, sondern der der nicht schulisch weitergebildeten Angestellten sinkt, die Beziehung sich also in Richtung Ein-Eindeutigkeit verändert.

Für diese Aufgabe ist Schule, schon in ihrer sozusagen vorkapitalistischen Form, sehr geeignet: schulische Bildung bedeutet den Inbegriff der Trennung von Wissen und praktischer Erfahrung, der Herauslösung des Lernprozesses aus dem Arbeitszusammenhang (vgl. auch Blankertz 1963). Im schulischen Erkenntnisvorgang wird von der Arbeit als zentraler Quelle von Erfahrung völlig abstrahiert, der Prozeß der Aneignung gesellschaftlichen Wissens und der der Entstehung auseinandergerissen und ihr Zusammenhang zur Unkenntlichkeit entstellt. So wird allen Kindern durch die Schule ein Weltmodell suggeriert, nicht die tätige Auseinandersetzung

mit der Natur und der Gesellschaft wäre der Ursprung aller Erkenntnis, sondern der menschliche Geist – insbesondere in seiner Verkörperung durch höhere menschliche Geister. So wird im schulischen Prozeß den Kindern am eigenen Leibe die Trennung von „Kopfarbeit“ und „Handarbeit“ als notwendig geprägt und zugleich die Überzeugung von der Überlegenheit der Kopfarbeit verankert. Diese Überzeugung ist bis zum Ende der Pflichtschulzeit sicher schon geschaffen – die dann Ausscheidenden nehmen sie mit sich, die Verbleibenden sehen zumindest einen Teil dieser überlegenen Kopfarbeit in sich selbst verkörpert. Die Schule stützt diese Überzeugung noch über den eigentlichen Zentralvorgang – nämlich ausschließlich symbolvermitteltes Lernen, Erfolg gleichbedeutend mit Symbolkontrolle – hinaus durch eine Reihe von Ritualen ab, die in einschlägigen Arbeiten schon beschrieben werden (vgl. Bourdieu/Passeron 1971).

In dem Maße aber, in dem das Bildungswesen hauptsächlich innere Differenzierungen von Lohnabhängigen produzieren muß, gerät es unter ein ökonomisches Kalkül, das durch das Zusammenwirken der folgenden drei Beziehungen zu charakterisieren ist:

1. *Bestimmte* Bildungsformen, d.h. solche, die qualitativ und quantitativ der jeweiligen Organisation von Produktion und Verwertung angemessen sind, erhöhen den Gebrauchswert der Arbeitskraft für das Kapital⁹
2. Die Gewährung *jeglicher* gesellschaftlich organisierten Bildung erhöht die durchschnittlichen Reproduktionskosten von Arbeitskraft, die sich als Abzug von wertbarem Kapital bemerkbar machen
3. Jede mit etablierten *Berechtigungen* versehene Bildung erhöht den spezifischen Tauschwert der Arbeitskraft, die solche Berechtigungen nachweisen kann, d.h. schlägt sich in realisierbaren Lohnansprüchen nieder.

Daher sind, einmal auf dieser abstrakten Ebene formuliert, vom Standpunkt des Kapitals natürlich jene Bildungsformen willkommen, die eine möglichst große Steigerung des Gebrauchswerts der Arbeitskraft mit möglichst geringem Aufwand verbinden, eventuell sogar mit möglichst wenig reklamierbaren Berechtigungen.¹⁰ Damit tritt die inhaltliche Seite von Bildung, das Resultat der Bildungsvorgänge, zum ersten Mal nicht nur wie bisher in eine politische, sondern auch in eine ökonomische Optimierungsrelation mit dem erforderlichen Aufwand, was Anstoß zu ganz gravierenden Veränderungen im Bildungswesen gibt.

Führt man diese Elemente zusammen: die Notwendigkeit der Produktion einer neuen Klasse von Lohnabhängigkeit mit ganz spezifischen Attributen, das Übergreifen des ökonomischen Kalküls und schließlich den Druck der organisierten Arbeiterklasse auf höhere Beteiligung an gesellschaftlichem Wissen, so ergibt sich daraus die Notwendigkeit der Veränderung des Bildungswesens, die – wie immer schrittweise – eine qualitative Umgestaltung bedeutet. Damit sind die beiden ersten von mir eingangs gestellten Fragen beantwortet.

Offen bleibt allerdings, inwieweit das beschriebene idealtypische „Phase 3-Modell“ eines durchrationalisierten, einheitlichen Leistungs-Wettbewerbs¹¹ aus sich heraus den Grundwiderspruch in neuer Form hervorbringt. Wie bereits kurz umrissen, zeichnet sich dieses Modell dadurch aus, daß es brauchbare Qualifikationen (und zugleich Disziplin) über eine bestimmte Motivationsstruktur erzeugt, nämlich durch die Weckung individueller Aufstiegshoffnungen auf der einen, zertifiziertes individuelles Versagen auf der anderen Seite. Beide Seiten sind gleich wichtig:

zertifiziertes Versagen muß psychisch „sitzen“, was zur Bedingung hat, daß möglichst alle einmal ins Rennen eingestiegen sein müssen, davon überzeugt sein müssen, man hätte ihnen wirklich eine Chance gegeben. Zertifizierte Aufstiegshoffnungen müssen – zumindest mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit – befriedigt werden können. Ein solches System ist, wie jeder Mathematiker bestätigen wird, schon an sich schwer stationär zu halten. Der Widerspruch bricht auf, wenn im Beschäftigungssystem die (relativ) privilegierten Stellungen nicht mehr expandieren. Genau das beginnt bereits: die Selbständigen gehen weiterhin zurück, die Zunahme der Angestellten/Beamten verlangsamt sich. (Nach einer Modellrechnung von Falk 1980 für Österreich ist die Zahl der Angestellten seit der Jahrhundertwende gut durch eine logarithmische Funktion zu beschreiben, deren oberer Wendepunkt Mitte der Fünfzigerjahre liegt und deren Anstieg um 1990 bei 0 sein wird; von solchen wenn man will Modellspielerien abgesehen gibt es aber auch gute theoretische Gründe, anzunehmen, daß das Wachstum der Angestellten/Beamten nicht ad infinitum gehen wird.) Seine Symptome kann man in den meisten Ländern bereits jetzt sehen: Zunahme des individuellen „Destruktivismus“ auf Seiten der „zertifizierten Versager“, „orales Flippertum“ der aufstiegsgescheiterten Gewinner.

Dabei haben weder die Bundesrepublik, noch Österreich ein solches Phase-3-Modell realisiert; die Bildungssysteme unserer Länder lassen sich vielmehr mit dem bezeichnen, was Seidl (1980) „Meritokratisierung für die Unterlegenen“ nennt. Es handelt sich dabei um eine Mischform aus einem Phase-2 und einem Phase-3-Modell, die beides unter einem Dach vereinen soll: geschützte Statusreproduktion für Bürgertum und wenigstens Teile der alten und neuen Mittelklassen, durch Leistungsdruck gesteuerte Selektion für die übrigen. Es lassen sich in unseren beiden Ländern eine ganze Reihe schulreformerischer Maßnahmen nennen, die genau in dieses Muster passen; auch die „Ecole Polytechnique“ in Frankreich oder der Ausbau von Privatschulsystemen in einer Reihe von Ländern sind Ausdruck dieser Entwicklung. In Österreich hat das z.B. dazu geführt, daß sich im Zuge der Bildungsexpansion des letzten Jahrzehnts die Bildungsbeteiligung von Arbeiter- und Bauernkindern kaum verändert hat, während die Bildungsbeteiligung von Angestellten- und Selbstständigenkindern weiter anstieg.

Für den postsekundären Bildungsbereich haben wir ein Regressionsmodell¹² versucht, das mit folgenden Parametern operiert:

- die Zahl der zwanzigjährigen Mittelklassenkinder (d.h. Kinder von Angestellten, Beamten oder Selbständigen)
- der Zahl der zwanzigjährigen Arbeiter- und Bauernkinder (Unterklassenkinder)
- ein bildungspolitischer „Stimulationsparameter“, der ab Mitte der Sechzigerjahre auf Söhne aus beiden Klassen wirkt
- ein „Frauenemanzipationsparameter“, der seit Anfang der Siebzigerjahre auf Mittelklassentöchter wirkt.

Es sieht so aus, als könnten wir mit diesem Modell (dessen letzte Version leider noch nicht abgeschlossen ist) Zahl und Geschlechterproportion sowie soziale Zusammensetzung der Erstinskribierenden von Anfang der Sechzigerjahre bis jetzt korrekt schätzen, wobei der größte Anteil der Expansion der Studenten schlicht auf die Tatsache zurückzuführen ist, daß unter den Vätern die Zahl der Angestellten und Beamten zugenommen hat und diese die Angewohnheit beibehalten, einen bestimmten Teil ihrer Söhne studieren zu lassen. Lediglich die Mittelklas-

sentöchter verhalten sich in den letzten Jahren explosiv und drohen, das bisherige Gleichgewicht der Statusreproduktion zu stören, indem sie ihre gebildeten Brüder ein wenig von den oberen in die unteren Angestelltenbereiche verdrängen, was wiederum die Aufstiegschancen der männlichen Arbeiter beeinträchtigt. (Vgl. Tab. 3, 4 und 5).

Ich würde daher meine eingangs aufgestellte, etwas kühne Behauptung, es könne eine einigermaßen stabile „Mischlösung“ aus einem Phase-2 und einem Phase-3-Modell geben, relativieren: Die Töchter aus gutem Hause werden sie sprengen.

Wird es ein „Phase-4-Modell“ geben? Ich glaube nein, oder jedenfalls nicht in jener geschlossenen staatlich organisierten Form. Ich würde vermuten, daß staatlicherseits versucht wird, dem bereits aufgebrochenen Widerspruch durch Verschärfung von Zentralisierung und Selektion beizukommen, daß aber zugleich sich die bereits jetzt erkennbare Gegenbewegung verstärkt: Individuelle Verweigerung und Destruktivität auf Seiten der Arbeiterkinder, selbstorganisierte alternative Ausbildungsstätten, die nicht in das Aufstiegsmuster passen, auf Seiten der neuen Mittelklassen, und exklusive Privatanstalten mit Statustraining auf Seiten des Bürgertums und des alten Kleinbürgertums. Eine länger andauernde Entwicklung dieser Art könnte das bisher staatlich durchorganisierte Bildungswesen überhaupt sprengen.

3. Zum heuristischen Wert eines entwicklungstheoretischen Zugangs zu Geschichte

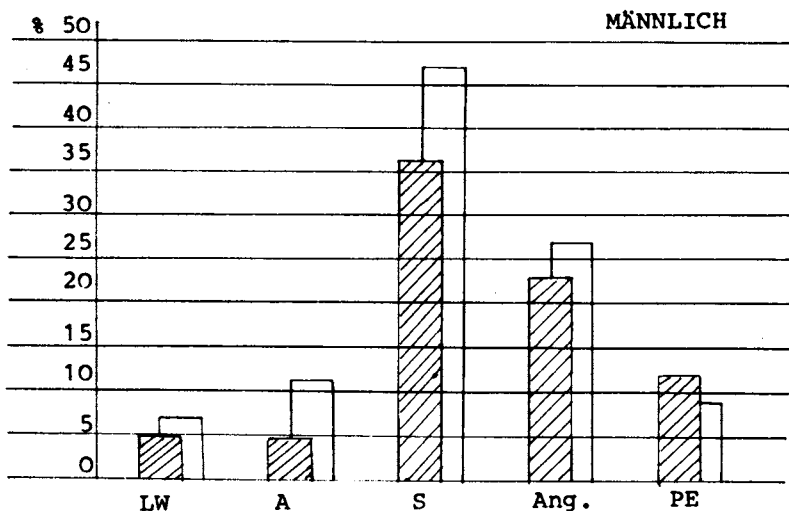
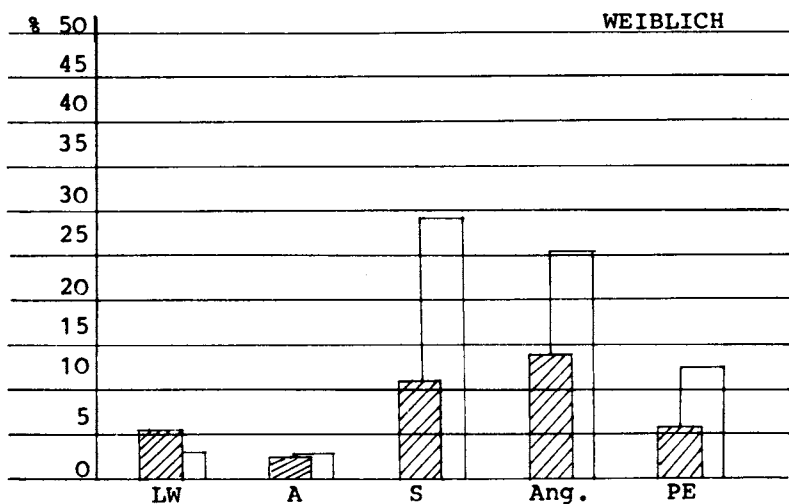
Was habe ich mit meiner Analyse versucht? Ich bin ausgegangen von einer Eigenschaft des menschlichen Bewußtseins, seiner Unkontrollierbarkeit, die unter der Bedingung von Klassenherrschaft zu einem Grundwiderspruch wird. Dann habe ich das Bildungswesen, als eine der wichtigsten gesellschaftlichen Agenturen zur Herstellung und Kontrolle von Bewußtsein, danach untersucht, welche historisch möglichen Lösungen es für diesen Widerspruch geboten hat. Schematisch zusammengefaßt war

- Die *erste*: Verhinderung von Bewußtseinsentfaltung überhaupt
- Die *zweite* war: Horizontale Spaltung entlang der Klassengrenzen: Selbstbewußtsein und Identität für die herrschende Klasse, Verhinderung von Bewußtseinsentfaltung beim Volk
- Die *dritte* war: Vertikale Spaltung: nützliches, ausbeutbares Bewußtsein bei allen unter Verhinderung von Selbstbewußtsein und Identität

Die Dynamik dieses Ablaufs wurde produziert durch das Zusammenwirken ökonomischer Veränderungen, dem Entstehungs- und Zerfallsprozeß von Klassen und den inneren Mechanismen des Bildungswesens selbst, also, wenn man so will, durch exogene und endogene Momente. Wichtig war mir dabei auch, daß es nicht bloß abstrakte Interessen oder Kräfte, sondern konkrete Akteure gibt, deren Handeln auf ihrer spezifischen Erfahrungsbasis beruht. Die Resultate sind daher auch nicht mechanisch festgelegt, sondern offen; ihre Schranke finden sie darin, daß sie der historisch je besonderen Form des Grundwiderspruchs gerecht werden müssen.

Eine solche Analyse unterscheidet sich, wie mir scheint, beträchtlich von jenen systemtheoretischen Erklärungsparadigmen (strukturell-funktionalistischer oder polit-ökonomischer Art), mit denen sie konkurriert.

Tabelle 3: Veränderungen der Beteiligung an postsekundärer Ausbildung nach sozialer Herkunft 1971-1977 (Quelle: Österreichischer Mikrozensus, eigene Sonderauswertungen)



1971 20/21-jährige Schüler/Studenten als Anteil an allen
 1977 Gleichaltrigen derselben sozialen Herkunft (Vaterberuf)

LW Vater Selbständiger od. Mithelfender in der Landwirtschaft
 A Vater Arbeiter
 S Vater Selbständiger od. Mithelfender außerhalb der Landwirtschaft
 Ang Vater Angestellter oder Beamter
 PE Vater Pensionist oder Erhaltener

Tabelle 4: Anteile von Personen, deren berufliche Stellung im oberen Bereich der Angestellten/Beamtenhierarchie liegt, an allen Berufstätigen gleicher Ausbildung, gleichen Alters und Geschlechts im Zeitvergleich 1973-1978 (Quelle: Österreichischer Mikrozensus, eigene Sonderauswertungen)

| | | 20-24 Jahre | 25-29 Jahre | 30-39 Jahre | 40-49 Jahre |
|---------------------------------|--------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Pflichtschule | M 1978 | 0,0 | 0,2 | 2,5 | 0,9 |
| | 1973 | 0,8 | 1,4 | 1,7 | 2,6 |
| | W 1978 | 0,8 | 0,6 | 0,9 | 1,0 |
| | 1973 | 0,2 | 0,0 | 0,6 | 0,9 |
| Lehre | M 1978 | 2,9 | 4,3 | 7,5 | 7,3 |
| | 1973 | 1,7 | 4,8 | 9,1 | 8,2 |
| | W 1978 | 2,4 | 3,5 | 6,6 | 5,5 |
| | 1973 | 1,0 | 2,8 | 4,8 | 2,3 |
| mittl. Schule | M 1978 | 3,6 | 18,4 | 27,7 | 22,4 |
| | 1973 | 6,3 | 15,2 | 20,1 | 25,5 |
| | W 1978 | 5,5 | 11,5 | 14,0 | 11,4 |
| | 1973 | 4,0 | 6,8 | 7,2 | 10,0 |
| allg. bildende höhere Schule | M 1978 | 27,8 | 46,7 | 61,7 | 64,7 |
| | 1973 | 34,6 | 53,0 | 58,3 | 66,0 |
| | W 1978 | 38,2 | 36,1 | 51,6 | 43,2 |
| | 1973 | 41,8 | 37,3 | 29,4 | 34,3 |
| berufsbildende höhere Schule | M 1978 | 38,4 | 60,2 | 64,2 | 66,0 |
| | 1973 | 50,8 | 64,1 | 72,2 | 76,0 |
| | W 1978 | 24,5 | 40,6 | 56,1 | 43,2 |
| | 1973 | 29,2 | 37,6 | 38,2 | 41,9 |
| Hochschule | M 1978 | 79,7 | 89,7 | 74,8 | 71,5 |
| | 1973 | 86,5 | 86,7 | 77,6 | 73,0 |
| | W 1978 | 80,9 | 72,3 | 65,8 | 61,8 |
| | 1973 | 59,8 | 77,4 | 73,5 | 67,2 |

Es wird keine „Ultrastabilität des Systems“ vorausgesetzt, auch keine Allwissendheit „des Kapitals“ oder „des Staates“. Daher gibt es auch keine strikte „Ableitungslogik“: daß etwas historisch wirklich geschieht oder geschehen ist, kann nicht einfach damit erklärt werden, daß es für das Überleben des Systems oder die Interessen des Kapitals funktional notwendig war bzw. ist. Geschichte bleibt Produkt des Handelns von Subjekten, sie ereignet sich nicht einfach. Widersprüche bleiben lebendig, gesellschaftliche Strukturen müssen ständig durch – angebbare, konkrete – Prozesse, Bewegungen, erzeugt, erhalten und zerstört werden. Ein klassentheoretischer Ansatz, wie der hier gewählte, eignet sich als inhaltliche Bestimmung eines entwicklungslogischen Paradigmas sehr gut, da er objektive Möglichkeiten und Interessen mit subjektiven, geschichtlich gewachsenen Erfahrungen und Handlungsstrategien zu verbinden zwingt und damit etwas theoretisch anleitet, was mir von zentraler Bedeutung scheint: die Wiederherstellung der – oft auch widersprüchlichen – Einheit von Politik und Ökonomie.

Tabelle 5: Chancen von Männern und Frauen, bei gegebenem Ausbildungsniveau und Alter an das obere Ende (leitende und qualifizierte Angestellte/Beamte) bzw. an das untere Ende (Hilfs-, angelernte Arbeiter) der beruflichen Hierarchie zu kommen, im Zeitvergleich 1973-1978 (berechnet aus Tab. 4 und einer analogen für den unteren Bereich)

| Zahlen in der Zelle: Anzahl der Paarver- gleiche mit neben- stehendem Ausgang | die Chance, ans obere Ende der Hierarchie zu kommen, ist größer bei | | die Chance, ans untere Ende der Hierarchie zu kommen, ist größer bei | |
|--|--|--------|---|--------|
| | Männern | Frauen | Männern | Frauen |
| 1978 | 18 | 6 | 8 | 9 |
| 1973 | 23 | 1 | 13 | 7 |
| | die Chance, ans obere Ende der Hierarchie zu kommen, nimmt zwi- schen 1973 und 1978 | | die Chance, ans untere Ende der Hierarchie zu kommen, nimmt zwischen 1973 und 1978 | |
| | zu | ab | ab | zu |
| Männer | 6 | 18 | 5 | 13 |
| Frauen | 18 | 6 | 11 | 9 |

Anmerkungen

- 1 Die hier zusammengefaßten Überlegungen verdanken ihre Entstehung wesentlich den Diskussionen mit der Arbeitsgruppe der Sektion Bildung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, die sich um eine Erklärung der deutschen Schulentwicklung bemühte und deren Arbeitsergebnis jetzt vorliegt (Achinger et al. 1980). Gemeinsam mit P. Seidl habe ich auch versucht, diese Entwicklungsvorstellungen an der historischen Abfolge der Bildungsreformen in Österreich im einzelnen zu überprüfen (Fischer-Kowalski & Seidl 1980).
- 2 So ist das natürlich etwas leichtthin gesagt: Zweifellos spielte die Legitimationskrise der beiden Universalismächte des Mittelalters, des Papsttums und des Kaisertums, für die Entstehung der Universitäten ebenfalls eine große Rolle (vgl. Prah! 1978).
- 3 Allerdings war, in enger Verbindung mit dem „die Bibel selbst lesen“, die Verbreitung des Buchdrucks und eine langsame Alphabetisierung des Volkes nicht mehr aufzuhalten.
- 4 Vergleiche Prah! (1978) und Fischer-Kowalski & Strasser (1973).
- 5 Es gibt zunehmend viele Autoren, die die Einführung der allgemeinen Schulpflicht vor allem unter diesem Kontroll- und Disziplinierungsaspekt sehen, und nur am Rande unter dem Aspekt der Qualifizierung von Arbeitskraft (vgl.: Haug für die BRD, für die USA Bowles & Gintis 1977). Diese Einschätzung stützt sich unter anderem auf die Überlegung, daß die seit der Gegenreformation wirksame Agentur zur Sicherung der richtigen Moral und Unterordnung, die Kirche, nicht nur über das sich in den Städten ansammelnde Proletariat an Einfluß verloren hatte, sondern auch nicht geeignet war, das vorkapitalistische Bewußtsein der einströmenden Massen zu destruieren und durch eine industrielle Art der Moral (Zeitdisziplin, freier Verkauf der Arbeitskraft) zu ersetzen.
- 6 Womit ich allerdings keineswegs sagen will, daß es die Maturanten sind, die die Welt umgestalten werden.
- 7 Warum ich die sicherlich nicht unproblematische (und für einzelne Arbeitsrollen häufig nicht präzise faßbare) Unterscheidung produktive/unproduktive Arbeit auf einer Makroebene dennoch für unentbehrlich halte, ergibt sich aus der Argumentation von Nicolaus (1970). Diese läuft darauf hinaus, daß der Kapitalismus mit steigender Arbeitsproduktivität notwendig eine Klasse hervorbringen mußte, die mehr konsumiert als sie produziert. Damit läßt sich die Theorie einer neuen Mittelklasse nicht nur in die politische (Spaltung der Lohnabhängigen, Gewinn neuer Bündnispartner für das Bürgertum), sondern auch

in die ökonomische Logik der Entwicklung des Kapitalismus einklinken. Dies ist ein Element, das der Theorie von Poulantzas fehlt, bei dem unklar bleibt, welche Produktionsweise denn nun diese Klasse hervorbringe.

- 8 Wenn ich die in unserer Wissenschaft sonst üblichen Standards Revue passieren lasse, glaube ich, daß es keine Anmaßung ist, Abweichungen dieser Größenordnung ohne Revision der Theorie in Kauf zu nehmen; mehr als 90% der Fälle richtig zuzuordnen, ist schon ganz gut.
- 9 Bei aller Kritik an der Verwaschenheit des Qualifikationsbegriffs und an platten man power Ansätzen wird man wohl konzedieren müssen, daß eine gut ausgebildete Sekretärin eben einen höheren Gebrauchswert als Arbeitskraft hat als eine schlecht ausgebildete – das gleiche gilt für einen Spitalsarzt, einen Ministerialbeamten oder einen Ingenieur. Ebenso kann man auch innerhalb von (sicher nicht sehr engen) Spielräumen von einer Angemessenheit der Mengenrelationen von Qualifikationen und Beschäftigungen sprechen.
- 10 Wobei dieses Interesse von vornherein ein widersprüchliches ist: solche Berechtigungen haben ja u.a. die Funktion, die Einordnung auf verschiedenen Ebenen der betrieblichen Hierarchie (und damit letztlich diese selbst) zu rechtfertigen. Dem entspricht natürlich auch eine unterschiedliche Entlohnung. Als solche sind sie nützlich. Andererseits stehen sie einer flexibleren Unternehmenspolitik als Legitimation von Ansprüchen verschiedener Art im Weg. Eine Lösung aus diesem Dilemma, die sich in Österreich im Zusammenhang mit der Arbeitsmarktförderung bereits abzeichnen beginnt, ist die „berechtigungslose“ Qualifizierung im unteren, die Beibehaltung von Berechtigungen im oberen Hierarchiebereich.
- 11 Den zweiten Strang des Veränderungsprozesses, der hier nur kurz mit dem Wort „durch-rationalisiert“ angedeutet ist, habe ich an anderer Stelle ausführlich beschrieben und begründet (vgl. Fischer-Kowalski & Seidl 1980). Seine wesentlichen Elemente sind zunehmende Standardisierung/Organisierung (im Sinn von Altmann, Bechtle und Lutz 1976) über schulorganisatorische und curriculare Veränderungen sowie Veränderungen in der Form staatlicher Steuerung (Zentralisierung von Planung und Kontrolle, „Expertifizierung“ didaktischer Vorgänge etc.). Dabei muß man sich klar sein, daß bei Rationalisierungsprozessen im Bildungswesen dasselbe gilt, was Wagner (1976) in einer Reinterpretation vieler Einzelstudien aus dem Bereich der Industrie herausarbeitet: daß bei solchen Prozessen „das Kapital“ nicht von vorn herein weiß, wie sie verlaufen sollen und was dabei herauskommt, sondern um einen Such- und Lernprozeß, der zugleich auch viele emanzipatorische Möglichkeiten frei setzt, die dann allerdings, im Prozeß der allgemeinen Verwirklichung, meist wieder zurückgeschnitten werden. Dieser Prozeß ist widersprüchlich; einerseits destruiert er absolet gewordene, z.T. noch vorkapitalistische Formen und Ideologien, andererseits etabliert er neue „technokratische“ Herrschaftsverhältnisse (vgl. für die Schulreformen der BRD Seidl & Drexler 1980).
- 12 Für eine genauere Darstellung dieses Modells siehe Auhser 1980.

Literatur

- ACHINGER, Gertrud, Peter BÜCHNER, Klaus KLEMM, Hans-Günter ROLFF, Wolfgang SACHS, Peter SEIDL, Modernisierung im Klassenkonflikt, in: H.-G. Rolff, Soziologie der Schulreform, Weinheim (Beltz) 1980, S. 27-110
- AUHSER, Margarete, Veränderungen in den Verlaufsformen vom sekundären Bildungswesen bis zum Hochschulabschluß, Wien (Jahresarbeit am Institut für Höhere Studien) 1980
- BLANKERTZ, Herwig, Berufsausbildung und Utilitarismus, Düsseldorf 1963
- BOEHNCKE, Heiner, Jürgen HUMBURG (Hg.), Wer verändert die Schule. Schulkämpfe in Italien, Reinbek/Hamburg (Rowohlt) 1973
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, C., Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971
- BOWLES, Samuel & Herbert GINTIS, Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie – das Beispiel USA. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1978
- BRAVERMAN, Harry, Labor and Monopoly Capital, New York-London (Monthly Review Press) 1974
- FISCHER-KOWALSKI, Marina & Josef BUCEK, Lebensverhältnisse in Österreich. Klassen und Schichten im Sozialstaat, Frankfurt/Main (Campus) 1980
- FISCHER-KOWALSKI, Marina & Peter SEIDL, Meritokratisierung für die Unterlegenen und Industrialisierung ohne Technik: Entwicklungsprozesse im Bildungswesen, in: M. MACHOLD et al. (Hg.), Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung II, Wien (Bundesverlag) 1980

- FISCHER-KOWALSKI, Marina & Hermann STRASSER, Selbstbestimmung und Fremdbestimmung der österreichischen Universitäten, Wien (Forschungsbericht des Instituts für Höhere Studien) 1973
- HALLER, Max, Egalisierung der Chancen oder Statusreproduktion, Wien (Forschungsbericht des Instituts für Höhere Studien Nr. 144) 1979
- HALLER, Max, Berufliche und wirtschaftliche Differenzierungen als Basis für Klassen- und Schichtstrukturen, Wien (Forschungsbericht des Instituts für Höhere Studien Nr. 155) 1980
- KAEUBLE, Hartmut, Historische Mobilitätsforschung, Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft) 1978
- NICOLAUS, Martin, Proletariat und Mittelklasse bei Marx: Hegelianische Choreographie und kapitalistische Dialektik, in: Internationale Marxistische Diskussion 3, Berlin (Merve-Verlag) 1970, S. 43-78
- POULANTZAS, Nicos, Klassen im Kapitalismus heute, West-Berlin (VSA) 1975
- PRAHL, Hans-Werner, Sozialgeschichte des Hochschulwesens, München (Kösel-Verlag) 1978
- SCHMEIKAL, Berndt, Topologie und Dynamik wirtschaftlicher und sozialer Mobilitätsstrukturen in Österreich, in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 3-4 (1978), S. 19-38
- SEIDL, Peter & Wulf DREXLER, Pädagogische Freiräume und administrative Regelungen: Drei Fallanalysen zur Oberstufenreform, in: Zeitschrift für Pädagogik Nr. 2, Bd. 26 (1980) S. 211-241
- VERORDNUNG der vereinigten Hofkanzley (Wien) vom 10. Februar 1804: „Über die künftige Verfassung und Leitung des ganzen deutschen Schulwesens“
- WAGNER, Wolf, Verelendungstheorie – die hilflose Kapitalismuskritik, Frankfurt/Main (Fischer) 1976